



HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

INVESTIGACIÓN

El Programa Nacional de Formación Docente (1999-2001) desde una investigación biográfico-narrativa

Aguirre, Jonathan* y Porta, Luis*

Resumen

En los últimos años la formación docente ha sido cuestionada por las políticas nacionales y los discursos gubernamentales. Es por ello que se vuelve nodal recuperar experiencias que propiciaron el fortalecimiento de la formación docente desde marcos institucionales y pedagógicos alternativos. Compartiremos aquí los hallazgos de una investigación doctoral en relación a las potencialidades y tensiones que asumió la política del Programa Nacional de Formación Docente (1999-2001) en Institutos Superiores de Formación Docente de Argentina. Interpretaremos la política no solo desde el análisis de la normativa y documentos oficiales, sino, principalmente, desde su rostro más humano. Por ello, recuperaremos las voces de los sujetos que intervinieron en la planificación y puesta en marcha del programa desde un enfoque metodológico biográfico-narrativo. Dicha perspectiva otorga la posibilidad de habitar las políticas de formación desde las huellas que estas dejan en las biografías de los sujetos aportando nuevas indagaciones y abordajes al campo de la formación docente argentina.

Palabras clave: educación superior; formación de docentes; política educativa; investigación narrativa; Programa de Formación Docente

El artículo se desprende de la investigación doctoral titulada «La Formación Docente en Argentina. Un estudio interpretativo de las políticas nacionales. El caso de los denominados Polos de Desarrollo (2000-2001)». Realizada en el marco del Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Presentado el 20/03/2019 y aprobado el 23/09/2019.

DOI: <https://doi.org/10.33255/3160/584>

Autoría: * Universidad Nacional de Mar del Plata - CONICET (Argentina).

Contacto: aguirrejonathanmdp@gmail.com



The National Teacher Training Program (1999-2001) from biographical-narrative research

Abstract

In recent years, teacher training has been questioned by national policies and government discourses. That is why it becomes nodal to recover experiences that led to the strengthening of teacher training from alternative institutional and pedagogical frameworks. We will share here the findings of a doctoral research in relation to the potentialities and tensions assumed by the policy of the National Teacher Training Program (1999-2001) in Higher Institutes of Teacher Training in Argentina. We will interpret the policy not only from the analysis of the regulations and official documents, but, mainly, from its most human face. Therefore, we will recover the voices of the subjects who participated in the planning and implementation of the program from a biographical-narrative methodological approach. This perspective gives the possibility of inhabiting the training policies from the traces left in the biographies of the subjects, providing new insights and approaches to the field of Argentine teacher training.

Keywords: Higher education; Teacher training; Educational policy; Narrative Research; Teacher Training Program.

O Programa Nacional de Formação de Professores (1999-2001) a partir de uma investigação biográfico-narrativa

Resumo

Nos últimos anos, a formação de professores tem sido questionada pelas políticas nacionais e pelos discursos do governo. É por isso que se torna nodal recuperar experiências que propiciaram o fortalecimento da formação de professores a partir de estruturas institucionais e pedagógicas alternativas. Compartilharemos aqui os resultados de uma pesquisa de doutorado em relação às potencialidades e tensões assumidas pela política do Programa Nacional de Formação Docente (1999-2001) em Institutos Superiores de Formação de Professores da Argentina. Interpretaremos a política não apenas a partir da análise de regulamentos e documentos oficiais, mas, principalmente, de sua face mais humana. Por esse motivo, recuperaremos as vozes dos sujeitos que intervieram no planejamento e implementação do programa a partir de uma abordagem metodológica biográfico-narrativa. Dita perspectiva oferece a possibilidade de habitar as políticas de formação a partir dos traços que elas deixam nas biografias dos sujeitos fornecendo novas investigações e abordagens para o campo da formação de professores na Argentina.

Palavras-chave: educação superior; formação de professores; política educacional; pesquisa narrativa; Programa de Formação de Professores

Introducción

En Argentina, a partir de la segunda mitad de la década del 50 comenzó a redefinirse una matriz que históricamente se caracterizó por la acción protagónica del Estado Nacional en la provisión de servicios educativos. Este proceso se fue vehiculizando a través de las políticas de transferencias y de la progresiva ampliación de la participación del sector privado. Tomó mayor intensidad en la última dictadura militar, al amparo del neoliberalismo, y llegó a su punto máximo de expresión en la década menemista (Migliavacca, Remolgo y Urreelqui, 2016).

En este escenario irrumpieron las posiciones neoconservadoras que hegemonizaron la reforma educativa impulsada en la década de 1990 y el proceso de sanción de tres leyes nacionales sobre las que se estructuró: la Ley de Transferencia de los Servicios Nacionales de Educación Media y Superior no universitaria (N.º 24049/92); la Ley Federal de Educación (N.º 24195/93) –que sentaba los principios y orientaciones sobre los cuales debería organizarse el sistema educativo reconfigurado una vez realizada la descentralización económico-administrativa– y la Ley de Educación Superior (N.º 24591/95) –a pesar de algunas modificaciones, continúa en vigencia–. Inserto en este contexto político y normativo, el campo de la formación docente se constituyó como pieza clave para llevar a cabo las reformas educativas de la última década del siglo xx.

La nueva legislación y los requerimientos de la normativa noventista pusieron al Estado en la posición de evaluador de un mercado desorganizado e inorgánico de unidades educativas individuales a efectos de incluirlas o no en el mercado de ofertas acreditadas, a partir de parámetros de demanda de calidad (Davini, 2015).

Si bien la heterogeneidad de la oferta formadora hace que no podamos establecer generalidades, consideramos que el proceso de evaluación y acreditación vivido por aquellos años en nuestro país significó un punto de quiebre en las políticas públicas en materia de formación docente (Porta y Aguirre, 2017). No solo porque implicó un proceso desordenado y mercantilista, sino porque significó el cierre de muchos institutos que no estaban preparados para tal aspiración.

Como consecuencia del proceso político-normativo vivido, los institutos se redujeron de 1700 a 1170 para el año 2000. Ese fue el fruto de diferentes procesos internos de trabajo (Litwin, 2001) ya que se «se intentó impactar sobre el subsistema de modo indirecto; a través de la acreditación o no acreditación de las unidades educativas, tendiendo a redimensionarlo» (Davini, 2015: 65).

Es en este contexto y con el cambio de autoridades nacionales que, en 1999 es convocada la Dra. Edith Litwin y su equipo para hacerse cargo de la Dirección Nacional de Educación Superior y la coordinación general del Programa Nacional de Formación Docente. Dicho programa tuvo como principales objetivos hacer frente a las demandas de los institutos producto del proceso reformista acontecido hasta el momento, y al mismo tiempo buscó desde sus inicios el fortalecimiento, la actualización y la mejora tanto de las instituciones formadoras de docentes como de los propios maestros y profesores (Informe de Gestión, 2000-2001, MCyE).

El artículo que presentamos se desprende de una investigación doctoral que renueva y, al mismo tiempo da continuidad, a las investigaciones realizadas por el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) radicado en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Facultad de Humanidades de la UNMDP. El escrito tiene por objetivo desarrollar las potencialidades y tensiones que asumió la política del Programa Nacional de Formación Docente en un contexto complejo y de absoluta debilidad institucional. Abordaremos el programa objeto de estudio no solo desde los documentos y normativas oficiales, sino desde las voces y narrativas de quienes participaron en la gestación de la política y en su traducción en la práctica concreta. Para ello optamos por una metodología centrada en el enfoque biográfico-narrativo, el cual permite volver a habitar las experiencias mediante los propios relatos de sus protagonistas.

En lo que respecta a la organización interna del texto, en un primer apartado abordaremos sucintamente el marco conceptual y teórico desde el cual partimos para la indagación de las políticas educativas de formación docente. En segundo lugar, explicitaremos el marco metodológico y las técnicas de recolección de datos utilizadas en el trabajo de campo. Allí nos centraremos en la potencia que asume el enfoque biográfico-narrativo en el estudio de políticas educativas. Posteriormente se presentaran los hallazgos de la investigación en torno al Programa Nacional de Formación Docente (1999-2001) desde sus tres líneas de acción: *Actualización y Desarrollo de formadores de docentes*, *Autoevaluación Institucional* y *Desarrollo Organizacional y Curricular*, y el proyecto *Polos de Desarrollo*. Finalmente, hilvanaremos las conclusiones planteando algunas líneas de debate sobre la temática analizada.

Políticas educativas de formación docente: complejidad, discurso y traducción en terreno

Concebimos al campo de las políticas educativas en general, y las de formación docente en particular como un hábitat teórico-práctico abarcativo, complejo, dinámico y en permanente expansión (Tello, 2017). Por tanto, no buscamos interpretar nuestro objeto de estudio exclusivamente desde sus documentos oficiales o la normativa emanada del propio Estado, sino que aspiramos a visibilizar las voces, narrativas y prácticas de los propios sujetos que participan en la traducción de las políticas educativas en el (Porta y Aguirre, 2017). No descartamos el análisis documental en nuestras investigaciones, pero le otorgamos mayor centralidad a los rostros humanos de quienes despliegan cotidianamente las políticas en sus múltiples niveles de concreción. El proceso de doble hermenéutica que se produce al entramar documentos, legislación, narrativa y experiencias resulta potente en términos epistemológicos y metodológicos.

En este sentido uno de los autores referentes en nuestras indagaciones, es Stephen Ball (2011) cuya obra ofrece conceptos centrales para el análisis de la trayectoria o ciclos de la política educativa, siendo sus aportes teórico-metodológicos una «caja de herramientas» (Miranda, 2011: 124) para investigar las políticas educativas. Ball (2011) deja en evidencia en sus trabajos que en las instituciones educativas son los sujetos quienes, en verdad, traducen las políticas dotándolas de múltiples sentidos e inclusive haciendo que puedan adquirir un sentido opuesto al definido en el texto político (Bocchio, Grinberg y Villagrán, 2016). Así, el ciclo de políticas se muestra como un modelo heurístico potente no solo para cuestionar la centralidad del Estado en las políticas educativas, sino «para cuestionar una concepción verticalista de poder que sostiene tal centralidad» (Casimiro López, 2016: 3).

En nuestra investigación sobre el Programa Nacional de Formación Docente (PNFD), buscamos comprender cómo los sujetos tramitan las traducciones de la política en el territorio y qué sentires, resistencias, tensiones y negociaciones tienen lugar en la cotidianeidad de la vida institucional (Bocchio, Grinberg y Villagrán, 2016)

Creemos necesario, por tanto, partir de políticas públicas de formación centradas en los actores y en las tramas interpersonales que les dan sentido (Tello y Mainardes 2012). Esta perspectiva pone el acento en los individuos y en las estrategias que ellos mismos adoptan para resignificar las políticas educativas en el territorio de acción (Giovine, 2015). Las narrativas de los actores permiten un acercamiento al objeto de estudio que complejiza pero a la vez enriquece su abordaje y su interpretación. Esto potencia el carácter

polifónico del abordaje que aspiramos realizar, afirmando que las políticas son territorios habitados por diversas voces y subjetividades que tensionan el relato único de las normativas y los documentos (Meo y Milstein, 2017).

Finalmente, creemos que en los tiempos actuales, donde la formación docente argentina vuelve a estar en el centro del debate educativo en términos pedagógicos, políticos e institucionales por parte de las políticas nacionales, las cuales buscan racionalizar los institutos formadores, reducir la oferta de carreras y ajustar el presupuesto y el financiamiento del sector, recuperar experiencias de fortalecimiento e innovación didáctico-pedagógica se vuelve absolutamente necesario. Y más aún si se abordan dichas experiencias desde las voces, prácticas y sentires de los propios sujetos que la llevaron a cabo en sus múltiples y diversos niveles de concreción.

Aspectos Metodológicos de la Investigación. El enfoque biográfico-narrativo en el campo de las políticas de formación docente

El trabajo que aquí presentamos asume el carácter cualitativo, interpretativo y biográfico-narrativo. La investigación cualitativa es, en sí misma, una actividad localizada en un cierto lugar y tiempo que sitúa al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas interpretativas y materiales que hacen al mundo visible (Denzin y Lincoln, 2015). Mason (2006) argumenta que este tipo de investigación no puede ser reducida a un conjunto simple y prescriptivo de estrategias y técnicas. El autor entiende que la investigación cualitativa está fundada en una posición filosófica que es ampliamente interpretativa en el sentido de que se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido.

Al recuperar la polifonía de voces y narrativas de los sujetos que intervinieron en la puesta en marcha de la política del Programa Nacional de Formación Docente, adoptamos el enfoque epistémico-metodológico biográfico-narrativo. La narración biográfica ofrece, en este caso, un marco conceptual metodológico para

analizar aspectos esenciales del desarrollo de la sociedad o de la profesión en el tiempo de una persona y marca sus personales líneas y expectativas de desarrollo, proporcionando el marco biográfico que hace inteligible la complejidad de la vida y de la acción humana y social (Bolívar, 2016: 359).

La adopción de un enfoque narrativo no se limita a una simple metodología para la recogida y análisis de datos, ya que representa un enfoque en sí

mismo dentro de la investigación cualitativa, el cual se sustenta en una serie de supuestos (Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, 2001). Como señalan los propios autores, es un modo narrativo, constructivista, contextual, interaccionista y dinámico de recuperar significado, de cualificar la comprensión de la realidad, más allá de ilusiones fácticas. Pero fundamentalmente, es una forma de conjugar la investigación y la intervención (Fernández Cruz, 2013), de dinamizar el desarrollo profesional a partir de la movilización de los propios sujetos a partir de la invocación a narrarse.

Así concebida, la investigación narrativa, se ha constituido hoy en un modo de abordaje propio, como forma legítima de construir conocimiento en la investigación educativa y social. Al mismo tiempo, se presenta como una oportunidad metodológica para el campo de la política educativa en su búsqueda por indagar interpretativamente los procesos educativos desde las propias subjetividades de los actores que actúan en él, entramándolos con la normativa y los documentos oficiales.

A los efectos de interpretar los lineamientos y acciones de del Programa Nacional de Formación Docente, estructuramos el proceso investigativo a partir de tres grandes etapas en las cuales se utilizaron diferentes técnicas e instrumentos de recolección de datos. Las mismas se fueron hilvanando recursivamente de forma espiralada.

La primera etapa de dicha arquitectura metodológica, la denominamos de carácter documental. Allí realizamos una exhaustiva revisión bibliográfica sobre los estudios nacionales e internacionales referidos al tema en cuestión y, específicamente nos abocamos al análisis documental que concierne al programa específico de investigación. La segunda etapa, se centró en la realización de entrevistas en profundidad biográfico-narrativas (Taylor y Bogdan, 2007) a gestores y asesores de la política en sus diferentes etapas y niveles de responsabilidad. En dichas entrevistas recorrimos, no solo aspectos ligados al programa y la coyuntura épocal en la que éste se desplegó, sino que también habitamos los propios recorridos formativos de los sujetos, sus experiencias profesionales en formación docente, sus primeros pasos en las políticas educativas y su propia biografía puesta en juego en la coyuntura epocal del programa.

La tercera etapa de la investigación que aquí compartimos correspondió al procesamiento, análisis y entrecruzamiento de los datos obtenidos, la inserción de los resultados en el debate pedagógico y la identificación de aspectos centrales del análisis en relación con las tramas sociales que dan cuenta las políticas de formación docente sobre la base del programa en los años 1999-2001.

Para el caso de los testimonios recabados, cada registro fue revalidado por su propio autor luego de revisar la desgrabación de la entrevista otorgando su consentimiento informado para la utilización de los datos aportados. Asimismo, con el objetivo de guardar la confidencialidad y el anonimato de los sujetos que participaron de la investigación, identificaremos las entrevistas según el rol que este cumplió en la puesta en marcha de la política. Presentaremos narrativas de coordinadores nacionales (ECN), miembros del equipo nacional (EMEP), asesores nacionales (EAN), especialistas de formación docente (EEFD), y docentes (ED).

Los aspectos metodológicos antes detallados no solo contextualizan al presente artículo y los hallazgos que en él se plasman, sino que, aspiran a visibilizar la expansión de la que ha sido protagonista el enfoque biográfico narrativo hacia nuevos campos y objetos de estudios como el de las políticas educativas (Porta, Ramallo y Aguirre, 2018).

El Programa Nacional de Formación Docente (PNFD): Tres líneas de acción, una misma concepción fundante

Según la documentación emanada del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación, el Programa Nacional de Formación Docente (PNFD) tuvo como principal objetivo en la coyuntura del año 1999:

la concreción de una política de apoyo y fortalecimiento a las instituciones en las que se desarrolla la formación docente del país [...], teniendo como centro de preocupación los institutos, el respeto por la autonomía institucional y el derecho a la participación real de todos los actores comprometidos en la formación (Informe de Gestión, MEYC de la Nación, 2001: 4).

En palabras de una de sus coordinadoras:

El Programa desarrolló, desde el inicio de su gestión, distintos proyectos enmarcados en tres líneas prioritarias de acción [...] lo que se intentó fue desarrollar líneas que pudieran acercarse a una comprensión de cuáles eran los temas o problemas de los ISFD, fortalecerlos pero sobre todo, potenciarlos como tales. Trabajar con la idea del oficio del docente, y pensar a los ISFD como instituciones que pueden albergar y nuclear otras instituciones, y que pueden ser un lugar fuerte dentro de la comunidad educativa (ECN n.º 2).

Cada uno de los tres proyectos que formaron parte de la experiencia:

se estrechó en una preocupación conjunta por dar coherencia y consistencia a una propuesta en defensa de los principios de la escuela pública [...] y propuso en este contexto, basar su acción en una estrategia de participación sistemática de trabajo conjunto, colaborativo y de fortalecimiento (Informe de Gestión, MEYC de la Nación, 2001: 5).

Tanto las narrativas de los entrevistados como los documentos oficiales consultados, coinciden en afirmar, no sin tensiones y problemáticas políticas y presupuestarias, que tanto el proyecto de Actualización de formadores, como el de Autoevaluación institucional y el mismo proyecto Polos de Desarrollo fueron líneas programáticas de acción para fortalecer, actualizar y estimular, al menos desde sus objetivos, «una mejora permanente de las prácticas de la enseñanza, potenciar mejores propuestas pedagógicas para la formación de docentes y a su vez acompañar mejores prácticas en los docentes formados» (Informe de Gestión, meyc de la Nación, 2001: 7).

La dinámica que asumió cada uno de los proyectos es recordada por las participantes desde sus propias voces. Allí donde vida y profesión se entranan narrativamente.

Volver a vivir, por medio de esta conversación, mi experiencia en el programa que coordinó Edith [Litwin] significa mucho. Principalmente porque al haberme formado al lado de Mariana [Maggio] y de Edith [Litwin], compartir un programa nacional de formación docente fue como haber alcanzado el cielo con las manos. En términos profesionales y personales fue una experiencia única. Ahora yendo al programa, sin duda que tenían por objetivo el fortalecimiento de la formación en general, pero cada uno de ellos tenía sus particularidades y su gente para potenciarlas. El eje articulador siempre fue Edith [Litwin] (EMEP n.º2).

Desde la propuesta no necesariamente se buscó articulación entre los proyectos, sino que apuntaban a cosas diferentes con un mismo objetivo, fortalecer los institutos que venían complicados de la década anterior. Así, la línea de especialización era para formar y actualizar a los docentes de los institutos, la línea de evaluación coordinada buscaba acompañar el proceso alejado de la acreditación salvaje de los 90, y la línea de Polos que era más de desarrollo, innovación y de articulación con otros institutos. Pero la idea era que cada una de las líneas buscara su camino. En lo personal haber participado de la experiencia fue extraordinario, no solo por el crecimiento profesional que implicó, sino por lo que generaba re-

sistir a los embates políticos y económicos de la coyuntura y hacerlo de la mano de mi gran maestra Edith [Litwin] (EMEP n.º 1).

Antes de profundizar en las características de cada plan en particular quisiéramos advertir lo que se desprende de dichos relatos. Al volver sobre la experiencia del PNFD, en el relato de los entrevistados emergen cuestiones ligadas a su biografía, sus emociones y sentimientos puesto en juego a la hora de llevar a cabo la política objeto de investigación. Es de este modo que habitamos las políticas educativas, otorgándoles sus rostros humanos y donde encuentra su máximo despliegue el enfoque biográfico-narrativo ya que éste permite habitar recursivamente las travesías vitales y profesionales narradas por los propios sujetos de investigación (Porta y Aguirre, 2018).

Autoevaluación Institucional y Desarrollo Organizacional y Curricular

A partir del diagnóstico relevado por las autoridades del PNFD sobre la situación en la que se encontraban los cerca de 1170 ISFD respecto a los procesos de evaluación y acreditación emprendidos desde 1995 en Argentina, el equipo coordinado por la Dra. Litwin dio curso al proyecto de autoevaluación institucional y desarrollo organizacional y curricular. Este buscó:

la organización del trabajo de formación docente involucrando el desarrollo de aspectos curriculares y organizacionales a partir de la instalación de dispositivos permanentes de autoevaluación institucional (Informe de Gestión, MEYC de la Nación, 2001: 8).

El concepto de autoevaluación es entendido por los documentos del programa como:

un eje central de los procesos de desarrollo en la medida que permite desplegar instancias de autoanálisis que mejoran la calidad de los proyectos elaborados en los diferentes niveles: unidades jurisdiccionales, equipos técnicos y establecimientos (Informe de Gestión, MEYC de la Nación, 2001: 15).

En este sentido, las coordinadoras del proyecto explicaron la noción de autoevaluación concebida en aquel momento y las motivaciones particulares que la propuesta aspiró a cumplir:

Para pensar la autoevaluación era central reconocer la singularidad. Esto tiene que ver con reconocer la cultura, reconocer la particularidad de cada institu-

ción formadora. Desde nuestra perspectiva teórica y de trabajo, entendíamos a la autoevaluación como un proceso de intervención institucional, autoregulado. [...] así, la autoevaluación terminó girando en torno a lo que son las prácticas habituales de trabajo insertas en una organización, en un proyecto, en un contexto (ECN n.º 3).

El proyecto no sólo partió de un profundo respeto por la autonomía, sino que aspiró a generar acciones que amplíen la capacidad ya instalada a nivel de equipos técnico provinciales, los niveles intermedios de supervisión educativa, los equipos de conducción encargados de la gestión de la formación a nivel de los establecimientos y los mismos institutos de formación docente entendidos como unidades organizacionales con condiciones de funcionamiento y estilos de trabajo incorporados a la práctica cotidiana de sus actores (ECN n.º 4).

Al igual que manifiestan las narrativas, en los documentos ministeriales quedan explicitados los objetivos que persiguió la política, tales como:

diseñar y revisar los dispositivos de reconocimiento del estado de desarrollo curricular y organizacional a fin de detectar proyectos y programas para el mejoramiento de la calidad; lograr el diseño, la implementación y el seguimiento de dispositivos de evaluación de la formación docente que incluyan instancias de evaluación interna y externa; alcanzar la revisión y consolidación del circuito de acreditación para la validación nacional de las carreras de formación docente, el Registro Nacional de Evaluadores y el Registro de Instituciones de Formación Docente (Informe de Gestión, MEyC de la Nación, 2001:21).

Dichos objetivos buscaron separarse en términos políticos, normativos y evaluativos de las políticas llevadas a cabo durante la década de 1990 destinadas a los Institutos Formadores de Docentes.

El PNFD, mediante el proyecto de autoevaluación institucional desde el año 2000 desarrolló la estrategia de trabajar junto a las diferentes jurisdicciones para resolver los problemas vinculados con la situación de la acreditación institucional y la aprobación de los nuevos diseños curriculares (Litwin y Maggio, 2006). Para ello se realizaron dos estrategias. La primera fue continuar y completar los procesos de acreditación institucional y aprobación de carreras iniciados en la mayoría de las provincias, con diferente grado de avances y proponer una sustantiva modificación de la normativa vigente vinculado a estas problemáticas (Informe de Gestión, MEyC de la Nación, 2001). Del proyecto objeto de estudio, surge la prórroga de los plazos esti-

pulados en el decreto 1276/96 y oportunamente modificados por el decreto n.º 3 del año 2000 que permitieron desarrollar las tareas sin contar con plazos perentorios. A pesar de los cambios normativos propuestos, la situación financiera de las jurisdicciones no permitió desarrollar en la mayoría de los casos las actividades proyectadas. Esta imposibilidad surge como una de las principales tensiones halladas en la investigación. El contexto económico y político obturó gran parte de las acciones desplegadas en los territorios. De allí la importancia de analizar las políticas en sus vínculos con los niveles macropolíticos, mesopolíticos y micropolíticos de traducción (Gvirtz y Torre 2015; Porta y Aguirre, 2018). Una de las docentes proveniente de la provincia de Santiago del Estero que participó de las primeras acciones del proyecto narraba lo siguiente:

Nosotros necesitábamos un proceso de evaluación que nos coloque en otra perspectiva teórica y práctica sobre la evaluación institucional. Lo cierto es que fue tan corta la experiencia que poco tiempo tuvimos para reflexionar sobre nuestras instituciones, nuestras prácticas y nuestras carreras. A pesar de ello, que desde el Programa Nacional de Formación Docente surja la intención de romper con la lógica de evaluación y acreditación terrible que vivíamos en esa época, para mí y para mis colegas tiene un valor muy positivo, viéndolo en perspectiva (ED n.º 3).

A pesar de las dificultades presupuestarias, el Programa de Formación Docente remitió a solicitud de tres jurisdicciones los fondos necesarios para convocar a las Unidades de Evaluación Provincial; las mismas fueron Corrientes, Salta y Tucumán (Informe de Gestión, MEYC de la Nación, 2001), al mismo tiempo aclara el informe que durante los años 2000 y 2001 la mayoría de las jurisdicciones constituyeron sus Unidades de Evaluación Provinciales y desarrollaron estrategias para evaluar los respectivos diseños curriculares (Informe de Gestión, MEYC de la Nación, 2001).

Por último, a nivel de autoevaluación institucional la estrategia de acompañamiento técnico diseñada incluyó el desarrollo de las siguientes etapas 1) Definición del marco global de asistencia en acuerdo con las Direcciones de nivel y equipos jurisdiccionales; 2) Constitución de Comisiones *ad hoc* y Equipos Institucionales encargados de coordinar la implementación del Proyecto de Autoevaluación en cada Instituto; 3) 1er. Jornada de trabajo con Equipos Institucionales y equipos jurisdiccionales para acordar el encuadre de trabajo a desarrollar en reuniones por rol; 4) Etapa de Indagación Institucional en el marco de cada Instituto a partir del desarrollo de reuniones por

roles institucionales; 5) 2da. Jornada de trabajo con equipos institucionales y equipos jurisdiccionales a fin de abordar cuestiones técnicas del encuadre de análisis de la información obtenida en las reuniones por rol; 6) Etapa de Análisis de Información a nivel de cada instituto con acompañamiento del equipo central de este Programa; 7) 3er. Jornada de trabajo con equipos institucionales y equipo jurisdiccional para avanzar en la definición de encuadres de devolución; 8) Etapa de devolución de resultados información a nivel de cada instituto con acompañamiento del equipo central del Programa. El trabajo realizado en el período 2000-2001 involucró la participación de Equipos Institucionales y jurisdiccionales de 7 provincias: Buenos Aires, Catamarca, Santa Fe, Chaco, La Rioja, Salta y Chubut.

Gvirtz y Torre (2015) sostienen que en toda política pública educativa los sujetos interactúan, resignifican, negocian y discuten su traducción en terreno. En relación con el proyecto indagado, una crítica se deja vislumbrar en la narrativa de uno de los asesores permanente del programa.

No consideraba políticamente consistente con todo lo que estábamos haciendo, el plantear una autoevaluación institucional desde la unidad central y tampoco proponer en los institutos una comisión de autoevaluación en la que los directivos no pudieran estar. [al mismo tiempo aclara] Las coordinadoras del área estaban convencidas y siguieron luego en sus trayectorias ese derrotero [...], nosotros solo asesorábamos desde el consejo y la consulta permanente (EAN n.º1).

El testimonio demuestra, la variabilidad de opiniones y perspectivas que coexistieron en el seno del programa, al tiempo que evidencia los límites de acción y de articulación que se autoadjudicaron los actores participantes de cada uno de los proyectos.

Hacia finales de la experiencia, la documentación consultada explicita que 112 institutos fueron incorporados al proyecto de autoevaluación entre el año 2000 y 2001 y más de 400 personas intervinieron en las acciones propuestas (Informe de Gestión, MEYC de la Nación, 2001). A partir de dichos datos estadísticos podemos observar cierta tensión entre las aspiraciones y objetivos teóricos propuestos por el proyecto y los resultados alcanzados en la traducción de la política en el territorio.

Actualización y desarrollo de formadores de docentes

Otra de las vertientes del PNFD fue la actualización y desarrollo de formadores de profesores y maestros. Dicha línea buscó ofrecer a los docentes y directivos de los Institutos de Formación Docente nuevos espacios de formación

con ofertas integrales y jerarquizadas académicamente, que abarquen temas y problemas diversos, desde los contenidos disciplinares en sus avances de punta y su abordaje desde la perspectiva didáctica hasta cuestiones vinculadas con enfoques innovadores en la organización institucional y curricular, las relaciones entre escuela y comunidad y el análisis de las políticas educativas (Informe de Gestión, MEyC de la Nación, 2001).

La coordinadora de la línea de actualización y desarrollo relata cual fue, a su criterio, las intenciones del proyecto:

estábamos absolutamente convencidos que era prioritario hacer propuestas en el área de especialización porque la renovación permanente del conocimiento, tanto del disciplinar como el didáctico, pedagógico e institucional hacen, incluso en la actualidad, que los docentes tengan que actualizarse para asegurar la mejora de la calidad en el sistema educativo. (ECN n.º 5).

El proyecto de Actualización y Desarrollo tuvo líneas de acción concretas en relación con la especialización de los docentes de los ISFD. Entre ellas se destacan: a) el desarrollo de Postítulos para la formación actualización y/o especialización en distintas modalidades (presencial y a distancia) a partir del establecimiento de convenios con instituciones de nivel superior universitarias. El desarrollo de los programas de actualización implicó, por parte del Ministerio Nacional, la elaboración de los fundamentos curriculares de los cursos y las bases organizativas, las condiciones y requisitos solicitados a las universidades oferentes y los profesores dictantes, la modalidad de trabajo, el diseño de las evaluaciones parciales y finales. b) Desarrollo de laboratorios residenciales intensivos destinados al análisis de los desempeños del rol y de las dinámicas de relación pedagógica e institucional sobre el desafío de dispositivos que optimizaran la formación en las instancias de práctica. c) Implementación de programas de actualización puntuales para la atención de necesidades de formación específicas. d) Desarrollo de seminarios temáticos para la actualización disciplinar en áreas de especial interés para los institutos (Informe de Gestión, MEyC de la Nación, 2001). La puesta en marcha de las acciones mencionadas requirió el trabajo conjunto de cuatro tipos de actores distintos:

En primer lugar el propio equipo del Programa Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación [...], en segundo lugar las Direcciones de Nivel Superior de cada una de las jurisdicciones quienes a través de sus autoridades, participaron de la delimitación de la oferta y fueron las encargadas

de realizar la selección de los participantes de las distintas propuestas y de crear las condiciones de desarrollo de los encuentros. [...] En tercer lugar recuerdo que participaron los Institutos de Formación Docente, principales actores colectivos para el logro de las metas previstas y finalmente las universidades que tuvieron un rol destacado en tanto oferentes de carreras de actualización y especialización presenciales y a distancia (EMEP n.º 4).

Si bien la normativa y los informes oficiales destacan el lugar de la universidad en la articulación de los posgrados, la articulación vino dada por los sujetos que por las propias instituciones: «la articulación más fuerte se dio más por los investigadores de la universidad que por lo institucional [...] Tal vez lo institucional se dio con más fuerza con el caso de la Universidad de Córdoba» (EC n.º1).

A pesar de cierta falta de articulación, tanto la Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad Nacional de Salta, la Universidad Nacional de Entre Ríos, la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco y Universidad Nacional del Litoral firmaron convenios para generar postítulos de actualización de docentes de ISFD (Informe de Gestión, MEYC de la Nación, 2001).

Con respecto a los postítulos propuestos, fueron dos los que se llegaron a realizar. Uno destinado a la Investigación Educativa a distancia en convenio con la Universidad Nacional de Córdoba y otro sobre Animación Socio-institucional coordinado por Lidia Fernández y Anahí Mastache, en el marco del convenio con la Universidad Nacional de Salta (MEYC de la Nación, 2001). Quienes participaron de la propuesta de actualización recuerdan que:

El postítulo sobre Investigación Educativa a distancia se inició con la participación de más de 850 docentes de todo el país distribuidos en 12 (doce) centros tutoriales en los que tienen lugar los encuentros presenciales. Estos centros estaban ubicados en Ciudad de Buenos Aires; Provincia de Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe, Mendoza, Catamarca, Chaco, Río Negro, Jujuy, Santiago del Estero, Corrientes (EMEP n.º6).

La propuesta era a distancia con módulos, y teníamos algún encuentro presencial que tomábamos como eje organizador algunas lecturas previas donde el módulo era una base pero también tenía bibliografía adicional. En el módulo de investigación se concluía con la elaboración de un proyecto de investigación. Fue una experiencia potentísima, pensá que para aquella época los egresados de los institutos aun no podían hacer posgrados universitarios. Entonces el proyecto cobró una atracción profesional y personal total. Para mi recordar esa experiencia

se vuelve emocionante, por lo construido personalmente y por lo vivido grupalmente (EC n.º5).

Yo estuve en el postítulo en Investigación Educativa a Distancia que fue organizado por el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad de Córdoba porque la universidad en el momento de la confección del programa era la única universidad nacional que poseía una Maestría en Investigación Educativa, reconocida, aprobada y categorizada por la CONEAU [...] Se armó un equipo muy interesante de compañeras que eran egresadas de la Maestría en Investigación Educativa, yo soy egresada de esa carrera, y entonces una de las compañeras que era la que estaba a cargo de la sede de Santiago del Estero tuvo una dificultad para continuar, entonces los coordinadores me llaman para ver si quería sumarme a la propuesta. Fue una experiencia muy interesante. Era a distancia, los módulos eran elaborados por algunos profesores [...]. Nosotros consolidamos un equipo, compartimos las experiencias de distintas sedes. Participaron colegas de otras universidades [...] La verdad fue muy rico, muy exigente para los compañeros de los institutos pero al mismo tiempo fue muy formador, una satisfacción muy grande respecto del aporte de esta propuesta de investigación. Porque ellos tuvieron que asumir la función de investigación sin tener formación al respecto (ED n.º 7).

De la normativa ministerial se puede apreciar que al momento de la interrupción del programa a nivel nacional hacia fines de 2001, alrededor de 700 docentes estaban concluyendo el Módulo III del Postítulo y restaba concluir en el 2002 el Módulo IV sobre Gestión de la Investigación y el V sobre el taller para la realización del trabajo final (Informe de Gestión, MEYC de la Nación, 2001).

El otro postítulo que se desarrolló fue el de Animación Institucional. El diseño curricular de dicha experiencia prestó especial atención a la profundización de los conocimientos de los docentes tanto en relación con los desarrollos teóricos que daban cuenta de las dinámicas socio institucionales –comunitarias, organizativas, grupales, interpersonales– que presentaban los campos de desempeño de los graduados y los que demandan intervenciones varias a los Institutos, como en lo que hace al avance del conocimiento sobre estrategias y técnicas de intervención pertinentes a esos campos y tales dinámicas. Dicho postítulo fue coordinado por la Prof. Lidia Fernández.

El diseño curricular incluyó el desarrollo de cuatro núcleos temáticos destinados al desarrollo teórico: a) Análisis institucional de los fenómenos de la formación y la animación, b) Análisis institucional de los grupos, las organizaciones y los movimientos comunitarios I: Introducción al trabajo diagnóstico,

c) Análisis institucional de los grupos, las organizaciones y los movimientos comunitarios II: Introducción al trabajo de animación socio-institucional, d) Dinámica de los grupos y las relaciones en proyectos de animación socio-institucional (Informe de Gestión, MEYC de la Nación, 2001). Nuevamente apelamos a las voces de los protagonistas a los efectos de entramar los informes normativos con los sentidos, experiencias y vivencias de quienes han estado en la confección y planificación de la política analizada.

Recuerdo el postítulo con cierta desilusión por la falta de tiempo para expandir la propuesta hacia nuevos territorios académicos del país [...] Yo mucho en la cuestión de armar el postítulo de Análisis y Animación Socio-institucional para el equipo de docentes que estuvieran en los departamentos de extensión en los institutos. En el proyecto se formaron casi 300 personas de todo el país. Una de las líneas de trabajo era animar acciones en la comunidad, por ejemplo proyectos de historización con participación intensa de los vecinos, pero también en las escuelas donde iban los residentes de los institutos. Era imposible no articular con las escuelas (ECN n.º 5).

La invención que dependió de Edith [Litwin] sobre la existencia de los dos postítulos como lo fueron los de Investigación Educativa y Análisis institucional, me pareció realmente excelente y fuertemente potente para los institutos y particularmente para los docentes que pudieron perfeccionarse en esas instancias de la formación. Especialmente en un contexto de absoluta crítica y exigencias a los docentes formadores. Es el día de hoy que me cruzo en las universidades con gente que participó de los postítulos y agradecen el esfuerzo a pesar del corto plazo que tuvimos (ED n.º 7).

Del proyecto de Actualización y Desarrollo de la Formación Docente participaron aproximadamente «1871 profesores en actividades de especialización, las acciones alcanzaron a 615 instituciones distribuidas por todo el territorio nacional» (Informe de Gestión, MEYC de la Nación, 2001).

Al analizar las políticas educativas, en especial las de formación docente desde un enfoque narrativo, no podemos obviar las marchas y contramarchas que protagonizó el PNFD en su despliegue en el territorio. Las cuestiones políticas, económicas y el escaso tiempo de realización condicionaron significativamente los resultados y los alcances de sus acciones. A pesar de ello, consideramos que no se invalida la potencia pedagógica e institucional que las líneas del proyecto buscaron desarrollar. Lo biográfico contextual puesto en juego en cada registro narrativo da cuenta del entramado que se produce

en la travesía vital y profesional de un sujeto en el devenir de una política pública concreta. Ambos proyectos desarrollados hasta aquí dan cuenta de estas particularidades.

Proyecto Polos de Desarrollo

El tercer proyecto que se conformó en el seno del Programa Nacional de Formación Docente (1999-2001) se denominó Polos de Desarrollo. Éste, en palabras de una de sus coordinadoras:

Se definía por ser un Instituto de Formación Docente que lleva adelante una propuesta pedagógica que promueve desarrollo tanto al interior de sí mismo, como en la comunidad en general y en sus instituciones educativas en las que se promueven propósitos, estrategias y acciones tendientes a la búsqueda de mejores propuestas de enseñanza. Esta red, supuso trabajos colaborativos y de apoyo mutuo. Desde el punto de vista tecnológico supuso la interconexión electrónica de las instituciones asociadas (ECN n.º 4).

Un polo de desarrollo es un instituto que es capaz de trabajar en red con otras organizaciones e instituciones. El polo es el instituto y eso tiene que ver con nociones que estamos trabajando hoy donde decimos que la escuela es el motor de construcción de conocimiento original para su comunidad, y yo digo, justamente, eso decíamos nosotros sobre los polos (EMEP n.º 1).

La estrategia implementada en el marco del Programa, a partir del proyecto Polos de Desarrollo, fue la de conformar redes solidarias de trabajo y poder lograr la articulación de todas las propuestas de trabajo que enseñen a rupturizar el aislamiento como manera constitutiva del trabajo docente. Desde esta perspectiva, el hecho de tejer redes entre instituciones y docentes con la intención de intercambiar y compartir conocimientos producidos no solo en las instituciones formadoras, sino en las escuelas, los jardines, ONGs y demás establecimientos de educación no formal se vuelve nodal para el enriquecimiento de la formación. Más aún, cuando se recrean diversos modos de organización e intervención, donde el trabajo colectivo, cooperativo y de solidaridad se convierten en banderas de un movimiento de formación entre pares (Duhalde, 2012). Dicho movimiento articulado en forma de red «además de ser potente en términos pedagógicos, se vuelve básicamente indispensable en términos políticos» (Duhalde, 2012: 165). Puesto que todas las decisiones acerca de la enseñanza y de la práctica docente, están atravesadas, necesariamente por una dimensión política imposible de soslayar.

Para la implementación del proyecto se seleccionaron 84 institutos de formación docente distribuidos en las 19 jurisdicciones que acordaron sumarse a la propuesta del Programa¹. Las mismas trabajaron en red con instituciones asociadas: una universidad nacional mediante alguna unidad académica (una cátedra, un departamento, un instituto o una facultad); más de una escuela, todas ellas próximas geográficamente al polo, pero de características sustantivamente diversas como campo de acción educativa, y otros institutos en una acción concertada con las jurisdicciones. La selección de las instituciones que se incorporaron al proyecto requirió acciones de diferente tipo –efectuadas por dichas jurisdicciones– que permitieron identificar a las instituciones que desarrollan auténticas propuestas de envergadura académica y pedagógica. Se trató de dar impulso a acciones dirigidas a potenciar los desarrollos contenidos y favorecer la cooperación entre instituciones, entendiendo que los nuevos vínculos que se establecerán permitirán la ayuda mutua y el mejoramiento de las prácticas educativas.

Veíamos que en 1200 no íbamos a impactar rápidamente, entonces se eligieron 84 nodos, no para que sean los mejores sino que debían irradiar fuerzas innovadoras en ciertas especialidades hacia el resto. Ojo que no era irradiar por irradiar, sino que había que ponerse a estudiar y generar propuestas pedagógicas serias. Esto para nosotros fue sustantivo, nos llevó un año empezar y otro año de fuerte trabajo en las jurisdicciones en donde pudimos ver la implementación del proyecto (EMEP n.º 2).

El proyecto Polos no solo estimulaba la creación de propuestas pedagógicas innovadoras, sino que invitaba a profundizar experiencias que ya tenían curso en los diversos institutos que conformaban el universo de Polos de Desarrollo. Aquí es pertinente recuperar el testimonio de uno de los profesores que participó de la experiencia en el Instituto n.º 35 de Monte Grande, Argentina, ya que su narrativa da cuenta de la constitución del proyecto a partir de ideas previas y de propuestas pedagógicas que ya estaban en curso en el instituto.

Nosotros teníamos varias ideas dando vueltas en aquel momento. Por ejemplo nosotros acá cerca tenemos la laguna De Rocha y uno de los profesores que estaba en el equipo estaba entusiasmado por esta laguna que estaba rodeada por un pajonal enorme y que era una pena no se conserve como reserva [...] Por otro lado teníamos la idea de difundir un poco todo el material que teníamos en el laboratorio, entonces empezamos a colocar algunas cosas en los pasillos

y algunas vitrinas. [...] teníamos como un museíto. Yo en aquel momento estaba a cargo de una materia que se llamaba Biología y su enseñanza, entonces como parte de la asignatura empezamos a construir material didáctico. Pero estaba todo suelto, sin articular ni con forma concreta. El proyecto Polos de Desarrollo lo que nos dio fue la posibilidad de unificar todo y darle forma como proyecto [...], nos sirvió de catalizador de nuestras ideas (ED n.º 5).

Cada Instituto constituido en sede del proyecto Polos se insertó en una de las 7 líneas de especialización pedagógicas e institucionales que sirvieron de guía para la realización de las acciones propuestas. Las mismas fueron: Práctica Docente (39 %), Didácticas Específicas y Regímenes Especiales (18 %), Diversidad Cultural (14 %), Currículum (11 %), Tecnología Educativa (9 %), Aprendizaje y Fracaso Escolar (6 %) y Análisis Institucional (3 %) (Informe de Gestión, MEyC de la Nación, 2001).

Hacia finales del año 2001, el proyecto Polos de Desarrollo estableció más de 1100² asociaciones con instituciones educativas de diferentes niveles y modalidades, universidades y organizaciones comunitarias como gremios, cooperativas, museos, ONG. Participaron del proyecto más de 5.500 docentes y 39.000 alumnos (Anexo estadístico Informe de Gestión, MEyC de la Nación, 2001).

Al recordar el proyecto, referentes del campo de la formación docente, funcionarios del equipo nacional e incluso los propios docentes que vivieron la experiencia no solo destacan el trabajo realizado y la figura de la Dra. Litwin al frente de un proyecto en condiciones políticas muy inestables, sino la impronta que había dejado la experiencia de Polos en los institutos participantes del proyecto y en las instituciones asociadas a él:

Lo que uno puede decir del efecto Polos está muy ligado a lo que pasó en la Argentina en ese momento a nivel político. Muy difícil debe haber sido estar en el lugar de Edith [Litwin] (EEFD n.º 1).

Había instituciones que habían suscripto y efectivamente renovado el oxígeno para Polos, y que lo decían como una cosa identitaria, el orgullo de haber sido seleccionado como un polo, y cuando nosotros seleccionamos los 200 institutos para Renovación era una de las cosas que ellos ponían en juego, el hecho de haber sido Polos. Nosotros decidimos priorizar los que tenían experiencias acumuladas, por tanto muchos de los Institutos que participaron en Renovación fueron Polos de Desarrollo. Se intentó darle cierta continuidad (EEFD n.º 1).

Considero también que la propuesta Polos de Desarrollo fue una experiencia democrática y democratizadora en el Instituto 803, sobre todo porque su línea de temática fue decidida entre todos los docentes, con la representación de miembros de los diferentes programas y creo que implicó un fuerte trabajo colaborativo hacia el interior de la institución (ED n.º 6).

El mismo Proyecto Polos es algo que volvería hacer, porque para nosotros fue una experiencia importantísima. Nos permitió innovar en nuestra propia práctica como formadores, pero a la vez lo hicimos junto a los estudiantes y junto a las instituciones que visitamos y que nos visitan (ED n.º 7).

Los retazos narrativos no solo dan cuenta de la potencialidad pedagógica y biográfica que implicó Polos en cada instituto participante, sino también las debilidades y tensiones que éste asumió a partir del contexto macropolítico en el cual desplegó sus acciones. A pesar de ello, la política permitió el despliegue de múltiples actividades de extensión, investigación y transferencia, así como diversas articulaciones institucionales entre universidades, institutos superiores, escuelas, jardines y organizaciones no educativas. Tal fue la potencia del proyecto que la provincia de Buenos Aires, tras la interrupción de la gestión nacional en 2001, dio continuidad a la política con ciertas modificaciones hasta el año 2010 (Aguirre, 2017).

Consideraciones finales. El desafío de abordar políticas de formación desde su rostro más humano y narrativo

La educación en general y la formación docente en particular atraviesa actualmente en Argentina un momento de reconfiguración política, económica, social y cultural (Birgin, Aguirre y Ramallo, 2017). En tiempos donde los discursos y las medidas asumidas por el gobierno nacional atentan contra el financiamiento, la expansión de la oferta educativa y el reconocimiento del colectivo docente en términos pedagógicos y laborales, experiencias como la que acabamos de explicitar deben, necesariamente, sistematizarse y aportar al debate sobre el campo de la formación de profesores y maestros argentinos.

A lo largo del texto describimos e interpretamos narrativamente diversos lineamientos, objetivos y tensiones que asumieron las tres líneas de acción del Programa coordinado por la Dra. Litwin durante su gestión en la Dirección de Educación Superior Nacional. Los sujetos que participaron en las etapas de planificación y despliegue en las jurisdicciones advierten sus huellas en los siguientes retazos narrativos:

Yo creo que el programa en su triple búsqueda, autoevaluación, especialización, y Polos de Desarrollo, montó una visión diferente al respecto de cómo se hacía una política de formación docente en la Argentina. Pero bueno, lo hicimos en condiciones políticas muy débiles, yo creo que se podría haber profundizado y continuado en el marco de gobierno que crean, de una manera muy cabal, en el lugar del sistema educativo superior en la Argentina [...] Pero en poco tiempo construimos un proyecto muy interesante, aprendimos mucho nosotros, nos fue bastante bien en el proyecto, nos respetaron mucho, en poco tiempo asentamos una huella. Se puede hacer una política nacional desde objetivos participativos, colaborativos y desde los propios docentes (ECN n.º 1).

El programa en las instituciones dejó un antes y un después. Es decir, la Institución no queda de la misma manera después de haber participado de esta experiencia. Sobre todo queda el vínculo establecido con instituciones que permitieron seguir trabajando en temáticas que a la fecha no se habían abordado (ED n.º 3).

Yo quisiera que este proyecto se ponga sobre el tapete. Que pusieran sobre el tapete lo que se hace cuando hay tanto que se hace y que tiene tanto recupero pedagógico. Entonces tiene que formar parte de las políticas públicas, o por lo menos ingresar en el debate. [El Programa Nacional de Formación Docente] sin duda fue una política de alto recupero pedagógico y no aprovecharla y resinificarla en el futuro sería una pena (ED n.º 4).

En esta investigación buscamos no solo visibilizar una política de formación en particular, sino tensionar las concepciones epistemológicas y metodológicas sobre el estudio de las políticas públicas situándonos en una perspectiva que recupera el rostro humano de las mismas:

asumiendo una mirada diferente, que repara en las prácticas cotidianas, en los diversos ámbitos de interlocución, en las contradicciones, rupturas y contextos en los que participan quienes son parte del Estado, quienes son su rostro humano (Bohoslavsky y Soprano, 2010: 39).

Asimismo, la expansión del enfoque biográfico-narrativo hacia el campo de indagación de las políticas educativas de formación docente se configuró en un camino metodológico y político alternativo que nos permitió trascender el exclusivo y tradicional análisis normativo para dar lugar a la polifonía de voces de quienes las reinterpretan en los diversos niveles de traducción. Así, el enfoque narrativo se vuelve un magma de significaciones y de sentidos capaz

documentar narrativamente (Suárez, 2017) las experiencias biográficas y profesionales acontecidas por los sujetos en el despliegue de una política pública educativa desde sus múltiples niveles de interacción y traducción en terreno.

El PNFD dio cuenta, desde sus objetivos y sus acciones, de un posicionamiento en torno a la formación de maestros y profesores que se sitúa en el trabajo colaborativo y en red, la actualización y especialización continua del docente, la autoevaluación y el desarrollo como procesos subjetivantes que posibilita la mejora y la reflexión de las prácticas y centralmente, se ubicó en un paradigma político-educativo que se aleja de los postulados neoconservadores y de los discursos que pregonan la competencia, la individualidad y el aislamiento de las instituciones formadoras. Las preguntas que surgen al concluir este trabajo y que, de alguna manera, configuran posibilidades de indagaciones futuras son: ¿es posible la implementación de un programa como el acontecido durante la coyuntura de 1999-2001 bajo las condiciones políticas, sociales y económicas actuales? ¿Cuántas políticas públicas educativas con alto recupero pedagógico aún restan por sistematizarse que podrían otorgar pistas a futuros programas educativos? ¿Cuánto más puede aportar el enfoque epistémico-metodológico biográfico-narrativo en investigaciones sobre políticas educativas con rostro humano? ¿Qué diálogos pueden entablarse con políticas e investigaciones acontecidas en diferentes países de la región latinoamericana?

Los hallazgos que presentamos aquí no son más que algunas pinceladas de una investigación que buscó indagar narrativamente una experiencia político-pedagógica en una coyuntura epocal compleja e inestable y que significó para los sujetos y las instituciones que participaron un momento epifánico en sus biografías personales y profesionales. Resta para el futuro avanzar en nuevas indagaciones situándonos en marcos epistémicos-metodológicos novedosos y alternativos.

Notas

1. No acordaron la firma de convenios la jurisdicción de Misiones, La Pampa, Tierra del Fuego y Mendoza. Recién hacia el año 2001 firmaron un principio de acuerdo. La investigación arroja que las cuestiones políticas y partidarias hicieron compleja la articulación con los gobiernos de provincia. [«« VOLVER](#)
2. Nivel inicial: 90/ 1.º y 2.º ciclo de EGB: 435/ 3.º ciclo de EGB y Polimodal: 170/Instituciones de Formación Docente: 320/Universidades 34/ otros organismos: 90. Total: 1139 instituciones (Datos aportados por el Ministerio de Educación y Cultura de la Nación, 2001). [«« VOLVER](#)

Referencias bibliográficas

- AGUIRRE, J. (2017). Políticas públicas y formación docente. Voces sobre el proyecto Polos de Desarrollo en institutos superiores de la provincia de Buenos Aires. *Revista IRICE*. Universidad Nacional de Rosario. 33 (33), pp. 37-62.
- BALL, S. (2011). Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas, *Propuesta Educativa*, (2) 36, pp. 25-34.
- BIRGIN, A. Aguirre, J. y Ramallo, F (2017). Pedagogía, cultura y política: la formación docente en una conversación con Alejandra Birgin. *Revista de Educación*. 2 (11), pp. 163-176
- BOCCHIO, M. C., Grinberg, S. y Villagran, C. (2016). Recepción y puesta en acto de la reforma de la escuela secundaria obligatoria. Aportes de Stephen Ball para estudiar las políticas educativas en escuelas de la provincia de Santa Cruz, Argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24 (29), pp. 1-27.
- BOLÍVAR A. Domingo J. Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- BOLIVAR, A. (2016) Conjugar lo personal y lo político en la investigación (auto)biográfica: Nuevas dimensiones en la política educativa. *Revista Internacional de Educación Superior* (2) 2. Pp. 341-365.
- BOHOSLAVSKY, E. y Soprano. G. (2010). *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 a la actualidad)*. Buenos Aires: Protemeteo Libros.
- CASIMIRO LOPES, A. (2016). The theory of enactment by stephen ball: and what if the notion of discourse was different?. *Education policy analysis archives*. 24 (25), 1-19.
- DAVINI, M. C. (2015). *Estudio de Calidad y Cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- DENZIN, N. y Lincoln Y. (2015). *Manual de investigación cualitativa, IV: métodos de recolección y análisis de datos*. México: Gedisa.
- DUHALDE, M. A. (2012). Experiencias alternativas de formación docente. Trabajo en redes y colectivos de educadores en: Birgi, A. (comp) *Mas allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2013). La investigación biográfico-narrativa: estado del arte y desafíos frente a nuevas lógicas de profesionalización docentes. *Revista de Educación*, 4 (5), pp. 213-219.
- GIOVINE, R. (2015). La analítica de gobierno. Aportes al estudio de políticas educativas. Tello, C. (comp) *Los objetos de estudio de la política educativa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ed. Autores de Argentina.
- GVIRTZ, S y Torre, E. (2015). La dimensión política técnica de la gestión educativa. en: Tedesco, J.C. (comp) *La Educación Argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- LITWIN E. (2001) Argentina: Lineamientos nacionales para la formación del personal docente en *Revista Perspectivas*. (31) 1. pp. 112-119.

- LITWIN, E. y Maggio, M. (2006). La formación docente en perspectiva. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 14 (24), pp.60-65
- MASON, J. (2006). *Qualitative Researching*. Londres, Sage Publications Ltd
- MEO, A y Milstein, D. (2017). Programas socioeducativos y regulación del trabajo docente en el nivel secundario. *Educ. Pesqui.* 44 (2), pp. 1-15.
- MIGLIAVACCA, A. Remolgao, M. y Urrecelqui, P. (2016). Las políticas educativas en la Argentina de cambio de siglo. *Revista del IICE*, 2 (40), pp. 67-82.
- MIRANDA, E. (2011). Una caja de herramientas para el análisis de las trayectorias de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política. En: Miranda, E. y Newton, A. (eds.). *Repensar la educación Pública. Aportes desde Argentina y Brasil*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- PORTA, L. y Aguirre, J. (2017). «La Formación Docente en Argentina. El Proyecto Polos de Desarrollo a partir de las narrativas de los actores». *Revista Praxis Educativa*. (21) 3. pp. 14-22.
- PORTA, L. y Aguirre, J. (2018). «Formación docente, narrativas y políticas públicas con rostro humano*. Del magisterio de educación básica (MEB) al proyecto Polos de desarrollo». *Escuela de Ciencias de la Educación*. 13 (14), pp. 85-103.
- PORTA, L. Aguirre, J. y Ramallo, F. (2018). «A expansão (auto)biográfica. Territórios habitados e sentidos revelados na investigação educativa». *Interterritórios - Revista de Educação*. 4 (7), pp. 165-1184.
- TELLO, C. y Mainardes, J. (2012). La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y posestructuralista, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, (20) 9, pp. 1-37.
- TELLO, C. (2017). Reflexiones sobre la enseñanza de la política educativa y la formación de investigadores en el campo. *Revista Diálogo Educativo*. 17 (53), pp. 1017-1050.
- TAYLOR, S. y Bogdan, R. (2007). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós. 2.º ed.

Documentos oficiales

- CONGRESO DE LA NACIÓN ARGENTINA (1991) *Ley de Transferencia de Servicios Educativos* n.º 24.049/91 Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/448/norma.htm>
- CONGRESO DE LA NACIÓN (1993). *Ley Federal de Educación* n.º 24.195/93. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/17009/texact.htm>
- CONGRESO DE LA NACIÓN (1995) *Ley de Educación Superior* n.º 24.521/95. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2001) *Informe de Gestión del Programa Nacional de Formación Docente*. Buenos Aires